

FORTALECIMIENTO DEL SUSTENTO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN TEORIZADORA Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Data de submissão: 21/08/2024

Data de aceite: 01/10/2024

José-Luis Anta Félez

Universidad de Jaén (España)
<https://orcid.org/0000-0001-7063-5288>

Carlos E. Massé Narváez

Universidad Autónoma del Estado de México
(México)
<https://orcid.org/0000-0002-0006-697X>

RESUMEN: Este texto aborda la complejidad del proceso de teorización, la relación entre teoría y práctica y la influencia de los discursos teóricos en la investigación educativa. Se hace referencia a la importancia de la interdisciplinariedad y se presenta un esbozo de la problemática que implica. En ese sentido analiza la importancia de la sociología de la educación y se destaca la necesidad de abordar los procesos, instituciones y sistemas escolares, así como la interdependencia que existe entre la estructura y la organización sociales, de una parte, y los procesos educativos de otra. En el texto se plantean varias preguntas que invitan a la reflexión: cómo se abordan los discursos teóricos en la investigación educativa, cuáles son sus influencias en algunos autores, cuánto puede causar “enfocar” la educación desde

esos discursos, entre otras. Se destaca la importancia de demostrar que no sólo se puede, sino que debe hacerse ya, fortalecer el sustento teórico-epistemológico en los proyectos de investigación educativa, en particular en el contexto mexicano. En definitiva, una reflexión académica que pone el acento en la importancia que tiene la acción teorizadora y la interdisciplinariedad en la comprensión de la problemática educativa.

PALABRAS CLAVE: Teorización. Investigación educativa. Sustento teórico-epistemológico. Acción teorizadora. Interdisciplinariedad.

STRENGTHENING THE THEORETICAL-EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION IN EDUCATIONAL RESEARCH: A REFLECTION ON THEORIZING ACTION AND INTERDISCIPLINARITY

ABSTRACT: The paper delves into the intricacies of the theoretical process, the nexus between theory and practice, and the impact of theoretical discourses on educational research. Emphasis is placed on the significance of interdisciplinary approaches, and a delineation of the associated challenges is provided. In this

regard, it scrutinizes the relevance of the sociology of education and underscores the necessity to scrutinize school processes, institutions, and systems, as well as the interdependency between social structures and organization, on one hand, and educational processes, on the other. The text raises several thought-provoking questions, such as how theoretical discourses are approached in educational research, their influence on certain authors, and the extent to which education can be “oriented” by these discourses, among others. It underscores the importance of demonstrating that not only can this be accomplished but should be undertaken promptly to bolster the theoretical-epistemological foundation in educational research projects, particularly in the Mexican context. In summary, it is an academic reflection that underscores the significance of theorizing action and interdisciplinary approaches in comprehending educational issues.

KEYWORDS: Theorization. Educational research. Theoretical-epistemological underpinning. Theorizing action. Interdisciplinarity.

INTRODUCCIÓN

Se parte de la necesidad de abrir el debate sobre la debilidad presente en los proyectos de investigación educativa en México. Esto se comprueba al identificar la falta de sustento teórico-epistemológico en la gran mayoría de los trabajos de investigación sobre el problema educativo. No pasamos por alto los esfuerzos realizados por diversos sectores de investigadores de la educación, que se presentan en los diversos foros nacionales e internacionales que con ese fin se promueven, porque dichos trabajos están orientados a otros fines, de los que huelga decir, son necesarios. Estos trabajos han aportado un gran número de investigaciones descriptivas y al nivel de empírico analíticos útiles al estado del conocimiento sobre la problemática educativa en México y probablemente en Latinoamérica. En el estado actual del desarrollo informacional y de la concepción predominante sobre la economía del conocimiento, los trabajos mencionados quedan, al menos, ayunos de soportes teóricos, ya no se diga de la acción teorizadora de procesos socio-educativos. No pretendemos un análisis histórico de estos eventos ni de una revisión de la *investigación educativa*, pues el mosaico que se recopila en estos eventos es no obstante el mejor indicador posible de su estado de conocimiento, el que aun cuando resulta ser diverso y multidimensional, sus aportaciones son mayoritariamente descriptivas y de base *experiencial* de los docentes. Lo que demuestra también la poca preocupación por la teorización de procesos socioeducativos.

En México hay un fuerte ánimo e impulso para que la “investigación” se oriente hacia objetos de estudio en el ámbito de la educación, a los que sin mayor rigurosidad se les atribuye el mote de campos. Sin embargo, son muy discutibles desde el punto de vista epistemológico un gran número de pretendidos *campos* existentes de estudios sobre problemas educativos y de otros de carácter *emergentes*, que existen o surgen sin mayor rigurosidad científica y aunque algo aportan a constituir efectivamente nuevos campos, su

constitución adolece del rigor señalado. Se entiende que su inicial taxonomía, en aras de abarcar la totalidad de la problemática en educación es necesaria; pero esto no debería dar pie a asignarles un objeto propio como *campo* o; incluso en ocasiones se cae, en la confusión de que los campos pueden constituirse en una *nueva disciplina*.

Si observamos los avatares históricos del inicio del conocimiento científico y el de las ciencias sociales o, solamente alguna de ellas; como el caso de la historia de la Sociología como ciencia, o mejor aún el viejo debate que en torno al objeto de las ciencias humanas y, o sociales entre el naturalismo y el historicismo, y el actual entre naturalismo y ciencias sociales, nos damos cuenta de que la cosa es mucho más seria de lo que podría pensarse sin profundidad. Solo contemporáneamente podemos distinguir en Europa (en donde existe una gran tradición en las discusiones sobre el método), sobre la lógica de aprehensión-apropiación, por ejemplo; o, sobre el asunto del relativismo en la ciencia, así como el retorno del sujeto, pasando por el paradigma de lo complejo, la especificidad frente al sistema, etcétera; sin dejar de lado el origen del conocimiento y sobre los fines del mismo, tan solo recordemos la crítica de Popper al naturalismo y al historicismo marxista, pero también contra el inductivismo del Círculo de Viena (propuesto por Carnap y otros) y aún antes, la crítica de Marx frente a la filosofía especulativa; posteriormente los debates sobre la sociología alemana (en Tubinga, Alemania) entre Popper y los empírico analíticos (Albert) frente a la Escuela de Frankfurt (Adorno y Habermas), igualmente sobre un gran número de cuestiones epistemológicas nunca definidas de una vez y para siempre. Siempre en la arena de debate entre las ideologías y las metodologías (Guevara y otros, 2020. Labraña, 2022. Salcedo y Delgado, 2021). En la actualidad, un buen número de campos científicos han sido abordados por filósofos, sociólogos y naturalistas para la construcción de propuestas paradigmáticas como pueden ser: la Dialéctica Crítica (Bloch, Kosik, Zemelman y Covarrubias y quien suscribe), y el paradigma de lo complejo (Maturana, Morín, Luhmann).

Así las cosas, uno de los aspectos de esta gran problemática a la que queremos dedicar un poco de atención, es el asunto de cuestionar, por qué en el país (independientemente de que el problema seguro impregna otras latitudes latinoamericanas) la llamada *investigación educativa* adoptó acríticamente a la llamada teoría educativa y, o a la teoría pedagógica clásica. Cómo veremos más adelante, una pretendida perspectiva de base “experimental” no puede autoproclamarse poseedora del instrumental de conocimiento para la investigación educativa y, o declarar que ese es *el paradigma correcto*.

Parte del atraso de nuestro país es la confusión reinante sobre lo que son: el conocimiento sin más, la investigación descriptiva, otra que se contenta con la prueba de hipótesis de teorías ya hechas y ajenas al objeto *de investigación*, con la intención de “aplicarlas”, la construcción de conocimiento científico con fundamentos sólidos y claros en el investigador. Esto es así, porque en la actualidad la auto crítica y la discusión escasean en el ámbito académico universitario, dando paso a la implementación de investigaciones

al interior de paradigmas cuyas bases epistemológicas son desconocidas para el propio investigador; realizando generalmente lo que Khun llama “ciencia normal”, con la agravante diferencia de que en el terreno de la investigación educativa en el país, la mayoría de la investigación que se hace no alcanza a constituirse en ciencia “normal”, pues difícilmente podemos hablar en México de una comunidad científica en términos khunianos en las ciencias sociales por su gran complejidad y diversidad, por lo dicho líneas arriba; pero si hay, por supuesto, comunidades donde se produce conocimiento específico pero corresponde a las ciencias llamadas duras (Baldivieso 2020. Pascagaza y Estrada, 2020). Por todo ello, se considera que buena parte de la *investigación educativa* en México se encuentra –en su mayoría– lejos de ser ciencia.

No existe novedad alguna en nuestra pretensión de señalar las carencias teóricas y, o el agotamiento explicativo de discursos teóricos que han sido hoy rebasados por la cambiante realidad (Miranda y Ortiz, 2020). De hecho “la comunidad científica global” (así hay que decirlo ahora), ha “explicado” y vuelto a explicar innumerables problemas pedagógicos. Se reconoce sin embargo que la producción teórica no avanza al mismo ritmo sino mucho más lentamente. Esto es así por la complejidad que implica el proceso de teorización mismo. Sobre este aspecto abundaremos más adelante. De hecho “la comunidad” propuso alegremente con ganas de salir de la crisis de los paradigma–, el mito de la interdisciplinariedad, como pensando que varias disciplinas “aportan” más que una; al respecto, más adelante presentamos un esbozo de la problemática que implicaba solamente “montar” este pretendido macro-paradigma; pero antes, a continuación presento un acercamiento al complejo mundo de la educación, para apoyar nuestra tesis de que las llamadas teoría educativas con base pedagógica no pueden dar cuenta de problemáticas que corresponden o corresponder deben a una multiplicidad de dimensiones de lo real, temporales, específico concretas, psicológicas, subjetivas etcétera.

DIMENSIONES QUE ATRAVIESAN AL ESPECTRO EDUCATIVO

En este apartado se alude a una mínima parte de la diversidad de dimensiones de lo real intrínsecas al objeto: trans-históricas, estructurales, prácticas disciplinarias, temporales, contextuales, etcétera. A continuación, anotamos una serie de categorías y conceptos que, con diferentes connotaciones, son expuestos por diversos autores y aluden a una gran diversidad de problemáticas posibles tan sólo para que el lector se convenza de la complejidad a la que aludimos. Obviamente, relacionado a un concepto amplio de educación se encuentra el concepto de *finalidad* en algunos de los autores que se han ocupado y los que se ocupan del asunto; o *los fines* de la educación. No obstante, en la mayoría de los casos la connotación de su significado se entiende como proveniente de sus diversos contextos históricos culturales (Massé, 2008). Lo que debe entenderse, como el conjunto de referentes empíricos y teóricos que circulan socializadamente en la época

de los diversos autores; por ejemplo, con tintes liberales, conservadores, socialistas etc.

Al lado (no se quiere proponer un orden o jerarquía a los conceptos y categorías aquí enunciados) aparece el concepto de *sujeto* (objeto de la educación), (su naturaleza); y se ha podido percibir también, una alusión preponderante a este sujeto, como *al niño*; por lo menos en autores del siglo pasado o incluso de la antigüedad. Esto aparece, por un lado, como algo muy natural; y por otro, al reflexionar esto con la realidad y la literatura actual se extraña que no se hable del adulto. Dirigirse al educando únicamente como al niño, se estaría definiendo al sujeto de la educación como al alumno de educación básica. Pero por ejemplo en nuestro país, los jóvenes al cumplir dieciocho años, se convierten por ese sólo hecho en *ciudadano* (en el sentido más limitado del término), ya que, a partir de cumplirlos, se hace del derecho a votar dentro del sistema político, aunque el nivel educativo adquirido sin interrupciones al arribar a dicha edad, no lo hace un ser consciente. Lo que tiene que ver con la dupla: poder y control.

Si para algunos autores el fin de la educación es “sacar lo que está dentro del hombre”; supondría “sacar lo bueno” del individuo al educarlo. Por otra parte, la discusión sobre el sujeto, pasa necesariamente por la pregunta antropológica: ¿es el sujeto un ser bueno o malo? Y en este planteamiento propongo que, “lo malo” es la magnitud de la ignorancia. Podría decirse entonces, que se educa para reducir el nivel de la ignorancia; esto se vincula al concepto de *necesidad (de la educación)*, concepto casi indiscutible – por demasiado obvio en nuestros días–; el cual se articula de diferente forma desde las distintas visiones de los autores; por ejemplo, con otro concepto de la mayor importancia, el de *libertad*. Para algunos la educación es *necesaria* porque libera al individuo de los mitos y prejuicios; que la falta de ésta (de la educación), permite que circulen pesadamente en la sociedad, *pre-nociones* y prejuicios de las diversas cosas, materiales e inmateriales (espirituales), que viajan como verdades para ciertas clases sociales impidiéndoles su liberación. Por poner un ejemplo, el concepto *par excellence* del discurso de la ilustración en el siglo XIX, *sapere aude* (atrévete a pensar por ti mismo), fue un concepto político frente al viejo orden de organización social (el feudal), que surge como parte del discurso de una clase social emergente (la burguesía) en ese contexto histórico cultural, como ariete para la liberación mental. Dicho grito de guerra es trashistórico. Hoy los indignados que protestan –aunque no lo usan–, están mandando mensajes de las aberraciones del sistema capitalista actual.

El mismo concepto de *libertad* de la educación es construido en el presente siglo por Paulo Freire, para luchar precisamente, contra de una corriente pedagógica a la que consideraba enajenante y alienadora. Perspectiva a la que consideraba nefasta y obstaculizante, para una libertad necesariamente requerida para el desarrollo cultural en general de los pueblos latinoamericanos. Ahora bien, si vinculamos al concepto de *cultura* con el de *creatividad*; ambos en general, podrían aceptarse como indisolubles. Consideramos que una cultura o una época cultural, implica un desarrollo social (incluiría

los niveles económico, político, cultural y psicosocial); es comparablemente mayor a otra en el desarrollo histórico, porque ha pasado por grandes momentos de creatividad. No entraré en la bizantina discusión de cuál fue primero, cual permitió que la otra se desarrollara. Lo interpretamos dialécticamente, como un proceso cuyas incidencias materiales y culturales (economía, política y cultura) articuladamente, impulsaron a esta última, la que se caracterizó por su mayor o menor creatividad. Ahora bien, creatividad puede ser también sinónimo de invención y de innovación en donde aquella incluye a estas últimas.

No podría estar ausente la problemática de los *medios* (los métodos) para adquirir la educación con los fines mencionados y donde existe mucha confusión sobre el término, por ejemplo, a la preparación de una clase de un curso se le llama investigación, y, o a la hechura de una antología. A estas tareas de docencia se les llega a confundir con la investigación básica y, o aplicada y a la de frontera. De hecho, también se confunde con los “estados del arte”, etc. sin embargo, en nuestra opinión el asunto es algo muy complejo y difuso. En la perspectiva en que por el momento aquí se le concibe, no se exagera considerarlo además de un reto, como un campo de batalla entre las diferentes escuelas de pensamiento, autores y paradigmas; pues tanto la creación-asunción o adopción, con respecto a su uso, conlleva una concepción del mundo y tiene que ver, con la perspectiva de los fines. Es decir, el método está relacionado con la pregunta: ¿para qué y a quién? educar, ¿con qué fin?

La problemática por abstracta que parezca, se articula empíricamente con el nivel institucional; con el *sistema*, los *sistemas* educativos. Con las universidades, pero también con los otros niveles escolares y con las distintas orientaciones, énfasis, etc. La educación de los niños en la escuela ortogénica; la aplicación psicoanalítica a la vida familiar; a los problemas sociales. Se pasa también por la reinterpretación del psicoanálisis (el que también es una *hermenéutica*), a las “medidas” en psicología. Así también, al estudio del individuo como objeto de la ciencia. Sin dejar, además, la preocupación latente del perfil del educador a la manera de Durkheim, profesional: ético, formativo, y actualmente “competitivo” –como el sistema quiere que sea–.

Obviamente, también están presentes los asuntos de la Pedagogía: sus problemas didácticos fundamentales; la relación pedagógica, etc (Daza-Orozco y otros, 2022). La educación de adultos (sus tiempos culturales). El interés por educar, pero también por aprender. Educación con metas específicas, por ejemplo: para la paz; para la conservación del ambiente; para la “buena” sexualidad; para mejorar la ciudadanía, los derechos humanos, etcétera. Y en este punto detenernos para reflexionar sobre la función de la teoría (de la teoría pedagógica), pero también de la social y educativa; sin desatender la individualidad, el vínculo (sociología-psicología) habrá que dar lugar también a la visión genética; a los mecanismos del pensamiento y sus tiempos: a la psico-tempo-génesis.

En el mismo sentido, no se puede dejar de lado la relación entre dogmatismo y ética: entre ellos se arma el discurso político en general; el que, vinculado a la retórica, puede

armar el discurso demagógico; y, retornamos –por fuerza– al problema antropológico: de si la mayor capacidad del ser humano es hacer el mal (Nietzsche y Hobbes); o si es la de hacer el bien (Kant y Hegel). Y, tampoco, podemos dejar de articular a éste, con el discurso del vínculo científicismo y progreso, cuya unión pseudoprogresista no resiste la pregunta: ¿progreso para quién?

Tampoco son, todos estos elementos, simples conceptos provenientes de discursos disciplinarios sin más; son elementos empíricos fundamentales del régimen monopolístico ayer y hoy, bastiones del globalismo económico, pero también político y cultural. Su impacto en la educación es un tema actual de la mayor complejidad. Para su análisis, hay que acotar, sustanciar las expresiones, desdoblar los conceptos, estar a la casa de los fenómenos emergentes y su posible tendenciosa definición; ir de la Filosofía, a la Sociología y a la Psicología, y de ahí a la pedagogía; a la que no está de más una crítica epistemológica y ontológica. Algo que igualmente no está fuera de este objeto (la educación), es estudiar el vínculo entre la escuela de la vida y la educación formal, distinguir aquella de la educación informal de la “formal”. Cómo vive el niño el paso del juego al trabajo “productivo”. ¿Productivo para quién?: Preguntarse por la relación entre productividad y depredación ambiental y fáunica es obligado en un concepto amplio de educación. En política (concreta, educativa) ¿Quién, ¿quiénes, para qué, por qué se delinearán de una forma y no de otra? ¿Cuáles requisitos hay que cumplir para ser tomador de decisiones de tales políticas; con qué argumentos, con qué bases se construyen; y cuál es la relación entre *Conocimiento e Interés* (Habermas)? ¿Más aún, preguntar con Foucault cuanta producción de saberes está siendo producida como base de la normalización y el control social? (escuela y poder).

En este nivel, político también, cómo podemos articular lo anterior con la relación entre educación y democracia; y estos conceptos-problema, con el concepto, pero también con el proceso de globalización y exclusión, soberanía y nacionalismo en la educación. Individualismo o solidaridad. Se trata también de ver cómo inciden las reformas, pero también cuales son sus alcances de acuerdo a la estructura socialmente construida. Cómo ha incidido en todo esto la educación. ¿No se perfila ya, desde estos planteamientos como parte *estructurante* de los sistemas sociales? Y finalmente (por el momento), ¿Cómo han incidido también las corrientes de las ciencias sociales volcadas al estudio de la educación? ¿Cómo lo abordan, qué sesgos le imprimen, cuáles son sus influencias en algunos autores, cuánto puede causar, “enfocar”, la educación desde esos discursos? ¿Se puede abordar aquella sin éstos; cuáles opciones existen desde la ciencia? ¿Se puede hablar de ciencia alternativa que lo permita?, y de ser así cual o cuales serían los paradigmas más sólidos para su abordaje? Demostrar que no sólo se puede, sino que debe hacerse ya, es uno de los principales objetivos de esta investigación que apenas empieza; la cual debía haberse hecho, mucho antes de que, arbitrariamente y sin mayor fundamento, algunos de estos discursos descriptivos y empíricos sin más se constituyeran en *supuestos campos* con sus discursos disciplinarios denominados *científicos* (con teoría, objeto y método propios); y

también incursionar en éstos para mostrar su desnudez sistemática.

ALCANCE Y LÍMITES DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Pero enunciar esta multiplicidad de dimensiones del objeto, tiene por finalidad preguntar al lector ¿Toda esta multidiversidad problemática, analíticamente (Descartes), no podría encuadrarse a nivel general para su estudio, en no más de cuatro niveles de realidad (teóricos si se quiere): el nivel político, el nivel económico, el nivel cultural y el psicosocial? Y, a partir de ahí ir pensando en la multiplicidad también de disciplinas cuyos hábeas teóricos tendrían algo que decir sobre el espectro educativo; ¿así como pensar también en la gran complejidad que significaría su articulación sistemática en la construcción de conocimiento científico posible? Ahora bien, ante esta gran diversidad de dimensiones y conexiones entre fenómenos que atraviesan tan variada problemática, existe una disciplina: la Sociología; la que siendo subdividida en múltiples recortes va dando cuenta de los muchos campos de la educación; casi siempre a partir de cuerpos teóricos ya construidos y con ello va aportando conocimiento sobre algunos campos. No obstante, existe poca teorización sobre los mismos; aun cuando se actúa metodológicamente dentro del paradigma general llamado “método hipotético deductivo”, el cual se conforma con “explicar” con base en pruebas de hipótesis la realidad educativa estudiada. Como se verá en nuestra propuesta, esta es una limitación que fue ya señalada desde los años treinta por Karl Popper y que sin embargo continúa vigente en los investigadores de todas las latitudes.

El planteamiento implícito en este enunciado intenta ir fraguando el camino que abra paso a la sustentación de una perspectiva epistemológica para el estudio de la educación (Gisella Boarini, 2020. Llanos, 2022). Para ello se exponen algunos elementos de diversas perspectivas de la sociología de la educación y otros enfoques sobre el problema educativo con puntos de apoyo para la identificación de los fundamentos que sustentan a dichos discursos, con el fin de construir los más idóneos para a investigación educativa como investigación científica. Más allá de los límites disciplinarios teóricos de esta o aquella disciplina, incluyendo a la misma sociología de la educación.

Otra cuestión es, la necesidad de aclarar por qué se incluye en este trabajo a la sociología de la educación y no a algún otro paradigma que estudia a la educación. El argumento es que la sociología de la educación, incluye una visión explicativa amplia de la misma, es decir, racionaliza y, o, la puede cuantificar desde esa visión teórica global que es la sociedad. Implica por ello, una multidimensional visión de la misma: en su relación con el Estado, con la política, con la economía, con la cultura (de la que forma parte), etcétera. Sin embargo, el agotamiento de los alcances explicativos teóricos caduca por cuestión de tiempo. De ahí la necesidad de insistir en la búsqueda de una propuesta más firme que la sola teoría. Es decir, una propuesta de base epistemológica. Un argumento fuerte es la caída en cuenta de que los pensadores dialéctico-críticos y de los posmodernos (Morín)

de que la fragmentación del conocimiento por disciplinas condujo al estancamiento del conocimiento y, o al conocimiento limitado y sesgado del positivismo.

Existen diversos enfoques de la Sociología Clásica que me atrevería a dividir en tres grandes corrientes generales, de las cuales se desprenden otras muchas más específicas, según existan propuestas de conocimiento sociológico sobre la educación. Entre las primeras encontraríamos a los representantes ya considerados Clásicos de la sociología: Durkheim, Weber y Marx. El primero si escribió específicamente al nivel ontológico sobre la educación, (ésta ha de ser como la sociedad específica quiere que sea) y metodológicamente hablando, dejó un legado genérico para el estudio de cualquier hecho social, objeto de la sociología. El segundo autor se orientó más a los estudios de economía, burocracia y al de las religiones en general. Se dijo arriba que, metodológicamente hablando, dejó un legado breve pero claro acerca del abordaje de los problemas sociales como objeto de la sociología y de cómo tipologizarla. En él cabría –si se me permite– obviar que, para este autor, la educación sería un objeto implícito en su obra; ya que a ésta el mismo le ha catalogado como a “las ciencias de la cultura”. De hecho, su concepto de profesión implica una determinada educación (religiosa o laica) que distingue culturalmente a algunas sociedades que las practican.

En el caso de Marx no se encuentran escritos específicos sobre el asunto de la educación; pero a través de sus conceptos de: *ideología*, *estado* y *superestructura*, algunos marxistas posteriores, fueron construyendo discursos explicativos sobre el papel de la educación en la sociedad capitalista. Por ejemplo, Luis Althusser la concibió como un aparato ideológico de control del Estado Burgués, a la manera como Marx concebía a éste.

Resumiendo, podría decirse que la sociología “clásica” ha contribuido de alguna manera en la construcción de discursos teórico-explicativos sobre las causas o factores que inciden en la problemática educativa, tanto cuando a ésta se le fundamenta como en proceso de evolución, tanto cuando se argumenta en su contra (como obstáculo para la libertad). A Durkheim se le va a atribuir su influencia en el funcionalismo norteamericano y a Weber las raíces del estructural-funcionalismo también norteamericano y sajón en general; y a Marx y sus epígonos, la crítica de la cultura (incluye a la educación), y conlleva el énfasis en el elemento *liberación*.

Aunque fue Durkheim el primero en abordar la educación como rama particular de la sociología, le antecedieron Saint Simon y Comte; quienes al observar la transición de la sociedad del Antiguo régimen a la sociedad industrial a lo largo del siglo XIX, con la consiguiente preocupación por el *desorden moral* derivado de la creciente diferenciación-estratificación social, se concede a la educación la noble tarea de garantizar –a través de ella–, la comunión moral de la sociedad y la cohesión partiendo de la aceptación (acrítica pensamos) de la ciudadanía a un conjunto de ideas y hábitos compartidos. Con ello se crean las instituciones educativas necesarias y suficientes que aseguren el orden social y eviten el vacío moral; a lo que Durkheim añadirá la función de adaptación como pre-

requisito de la articulación social orgánica.

Así, las primeras teorías sociológicas de la educación señalan la importancia de la educación como *subsistema social* de aprendizaje de las normas y valores sociales en los que se fundamenta la sociedad, pautando la transmisión de saberes y hábitos, del orden técnico y expresivo (discursivo) diría Foucault (1980). Tanto la primera sociología formal de la educación, como el análisis genealógico foucaultiano, parecen enfocar la educación como una sociología de las instituciones escolares. La primera, en aras de contribuir a la armonización que condujera al orden y al progreso positivistas; la segunda, a desentrañar cómo la producción de saberes académicos contribuye a los procesos de normalización y control social. En este mismo sentido, desde el siglo XIX, nos dice Bonal:

“Se trata, sin duda, de la importancia de la educación en el proceso de asignación y distribución de las posiciones sociales. En efecto, en la sociedad meritocrática capitalista la escuela adquiere una importancia fundamental como institución clave para la adquisición de estatus” (Bonal, 1988: 19).

LA HERENCIA DE DURKHEIM

En tiempos más recientes, pero retomando algunas raíces de estos clásicos de la Sociología, que no de la educación; se vino desarrollando en diversas latitudes del orbe, lo que podríamos denominar estudios sobre la educación. Por ejemplo, (Azevedo, 1997) escribió un libro al que intituló *Sociología de la educación* y que fue publicado por vez primera en 1940. En la cuarta de forros de la edición 1997, el autor afirma que después de Durkheim “quien empezó la investigación sobre la sociología en su rama educativa. [...] Su obra se perdió entre las especulaciones pragmáticas que sus alumnos elaboraron confundiéndola con una sociología aplicada a la educación”.

Se alude también en ese resumen a que últimamente otros autores han vuelto a la *sociología de la educación estricta*; pero señala que sus trabajos han quedado como meras monografías y apuntes que abordan aspectos sólo fragmentarios de la materia. Según la editorial (FCE, México), Azevedo se propuso además de abordar los procesos, instituciones y sistemas escolares”, –la interdependencia que existe entre la estructura y la organización sociales, de una parte, y los procesos educativos de otra–, hacer el análisis de las teorías y doctrinas pedagógicas. Considerando también que, el libro es a la vez, un tratado, un libro de texto y una fuente de información. En efecto, es todo eso a través de un esfuerzo de sistematización y síntesis contribuyente al estudio *científico* (según su óptica), de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales. Decimos en nuestra opinión que es además una síntesis muy loable; por el hecho de que Azevedo –no dudamos aceptaría, la cantidad de problemas propios de la pedagogía y su vinculación con otras dimensiones sociales–, aunado a la cantidad de autores y propuestas que las discuten, proponen y critican entre sí –directa o indirectamente–, etc.; lo que hace

de la problemática un estudio difícil para ser misión de un solo hombre, y para tan sólo una variante de la sociología.

Ahora bien, del otro lado del Atlántico, en los EEUU, existió una revolución cultural con la obra y escuela de John Dewey la “sociología educativa” (*educational sociology*), desarrollada desde departamentos de pedagogía de universidades norteamericanas, respondió a la auténtica revolución que experimentó el sistema educativo norteamericano de comienzos de siglo y a su función de preparación de masas de trabajadores para la creciente economía industrial. Se dice que durante la primera época del siglo la “sociología educativa de Dewey surgió como alternativa a la orientación metafísica y esencialista dominante de la pedagogía (Jerez Mir, 1990, pág. 358). Con este autor, la educación es contemplada como un proceso activo y crítico fundamental para la cohesión social; acercándose con ello a la obra de Durkheim.

Sin embargo, y a manera de anécdota; con respecto a la discusión de los *finés*, mientras que la mayoría de los sociólogos asumimos como cierto el hecho de que la determinación social es preponderante a nivel macro con respecto al impacto en los fenómenos educativos, como Durkheim, o como Marx; Alain exponía, por ejemplo, casi en la misma época que en éstos, es enorme el peso de la individualidad en la valoración por la educación. Esto demuestra que los discursos disciplinarios crean concepciones del mundo cerradas a otras fuentes proveedoras de conocimientos. Dicha parcialidad también ha sido ya señalada por los epistemólogos formados en la Dialéctica Crítica.

OTRAS VISIONES SOCIOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN

Aunque no abundaremos en las varias sociologías de la educación (existen varios buenos estudios algunos citados, como para detenerme en ello); Pero si habremos de detenernos en los trabajos que dan cuenta de la evolución, crisis y estancamiento de los estudios e investigaciones educativas, para ir articulando la problemática. Cabe hacer mención al asunto de los llamados paradigmas en el sentido de que, para nuestros objetivos, sin embargo, por paradigmas entendemos a la manera de Kuhn, aquella ciencia que se realiza con base en teorías probadas, las cuales sólo se aplican a un objeto que se pretende explicar, de ahí que en este trabajo no profundizaremos en ellos, toda vez que como se podrá ir viendo, la propuesta de científicidad implica separarse de cualquiera predeterminación teórica. Aunque como hemos dicho, no es el objetivo seguir profundizando en la sociología de la educación, cabe mencionar, sin embargo, algunas de las corrientes contemporáneas más conocidas y los avatares de su evolución apoyados en estudios recientes, pues hay consenso en que es posterior a la segunda guerra mundial cuando se acrecienta la producción sociológica de la educación, apareciendo nuevos ámbitos, así como nuevos campos en la sociología de la educación (Cruz Campos y oros, 2020. Gómez y otros, 2020). Entre ellos tenemos: el funcionalismo tecno-económico y la teoría del capital

humano; el funcionalismo reformista: educación e igualdad de oportunidades; la teoría credencialista de Randall Collins; la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron; la sociología de las clases, códigos y el control de Bernstein; Educación y reproducción económica o del marxismo y sociología de la educación; Althusser: la educación como aparato ideológico del Estado; la teoría de las redes escolares de Baudelot y Establet; la teoría de la correspondencia y su revisión.

Más recientemente, a partir de los años ochenta surgen nuevos paradigmas: el “paradigma interpretativo” al interior de la sociología de la educación; también el interaccionismo simbólico; la sociología del currículum; la teoría de la producción cultural y resistencia; la de la hegemonía y resistencia en la educación; las dimensiones de género y etnia; las formas de transmisión del sexismo en la escuela; y la escuela y la educación multicultural. Actualmente la sociología de la educación ha constituido nuevos paradigmas: la sociedad de la información y la relación entre educación y empleo; la sociología de la política educativa; y, la de la educación y la atención a las diferencias (Bonal, 1998).

En este trabajo no se pretende tampoco, a partir de la búsqueda de los fundamentos de todas estas y otras perspectivas que seguramente abordan a la educación. Intentamos sólo exponer algunas de las muchas perspectivas que la abordan, para convencer de la necesidad de una proposición más abierta y por ello, más duradera y general para el abordaje de los distintos problemas de la educación. Por ello nos limitaremos a reseñar el escenario actual de la sociología de la educación. Es sabido que cualquier división de los tiempos históricos resulta más bien superficial con respecto de los efectos posibles de los procesos sociales; sin embargo, contribuyen a demarcar aproximadamente los pesos o los énfasis de dichos procesos. También es bien aceptado el hecho de que no existe fenómeno educativo alguno que no esté vinculado a las contingencias económicas y sociales. La investigación educativa no tendría por qué escapar a ellas.

Partimos del supuesto que, en las diversas épocas históricas, ya sean demarcadas por acontecimientos sociales relevantes en la praxis humana, y, o por efecto de los cambios en la historia de las ideas, se puede decir que, existen al menos dos grandes períodos que se distinguen bajo el concepto de modernidad, con base en la emergencia, en el siglo XIX, de la primacía de la razón humana sobre la perspectiva teológica como cosmovisión del mundo. Con esto no se quiere decir que, la educación y el estudio sobre sus implicaciones sea totalmente diferente entre toda la producción mundial escrita al respecto hasta antes de la época de Kant, Hegel y Rousseau, pero si son significativos los cambios que la educación sufre a partir de estos tiempos, los cuales en la praxis humana se identifican con la primera revolución industrial, la que desarrolla un tipo de empresa y de burocracia de magnitudes nunca vistas en la historia de la humanidad. La producción manufacturera y la gestión se racionalizan para dar respuesta a sus necesidades, progresar y aportar el máximo beneficio:

“Este objetivo se logra mediante la aplicación de principios científicos de alto componente metrológico, cuya expresión más clara es posiblemente el taylorismo. Como lo recuerda A. León [...] Rice, quien fundó en 1903 la primera *Society of Educational Research*, apenas tres años después de la aparición de los *Principles of Scientific Management* de F. W. Taylor, publicó su *Scientific Management in Education*” (De Landsheere, 1996, p. 11).

Partiendo del estudio de los obreros en el trabajo, Taylor, ingeniero estadounidense, elaboró un sistema que persigue esencialmente dos objetivos: aumentar el rendimiento y aumentar el desperdicio de tiempo. Sus principios son: La individualización del trabajo, fundada en el estudio psicológico del trabajador, la especialización en una sola función y la estandarización en función de criterios precisos. La educación se vuelve, así, un imperativo de las diversas clases sociales, lo que permite al fin fundar exigencias educacionales para todos. Lo que da paso a la exigencia de estudios e investigaciones sobre el currículo: ¿Qué enseñar?, ¿Cuánta enseñanza?, ¿Cómo ser eficaz? ¿Por qué se generan diferencias en los aprendizajes de los alumnos?, ¿Cómo evaluar resultados? Y ¿Cómo formar docentes en función de sus nuevas tareas? Es decir, desde el punto de vista de una educación con base en la ciencia. Y ya que hemos entrado en el terreno de los *pedagogos*; una aclaración conceptual sobre el asunto merece nuestra atención. Según de De Landsheere (1996, p. 12-13):

“A semejanza de una “psicología nueva” se califica, a principios del XX, de «pedagogía nueva» a una amalgama de pedagogía *experimentada* con un alto componente empírico, de psicología pedagógica y de pedagogía experimental propiamente dicha. [...] La primera carece de rigor científico; la segunda confunde los campos de investigación. Sólo la tercera constituye el objeto particular de la presente historia. Pero esto no significa –lo que señalaremos en diversas ocasiones–, que las aportaciones de las otras dos modalidades sean desdeñables ni mucho menos”.

El enunciado de *pedagogía experiencial* deviene del siglo XIX, expresión que se forjó paralelamente a la noción de *psicología experimental*; y aunque, el término *pedagogía* limita el campo de investigación al niño –considerado sobre todo a éste en el medio escolar–; hoy, la concepción de los tiempos de educación se ha extendido. De otra parte, *experimental* connota un tipo preciso de proceder con la intencionalidad de modificación.

Según el autor antes citado, lo anterior es la causa de que la expresión *investigación educativa* (se sobreentiende que *científica*) se sustituye progresivamente por el término *pedagogía experimental*. No obstante, el término *investigación educativa* tiene evidentemente un significado más amplio, que los resultados empíricos-cuantitativos, producto de la *pedagogía experimental*. Como se verá, actualmente el enfoque cualitativo se reserva un mayor campo de acción a la investigación educativa. Sin duda, la historia, la filosofía, la psicología y la sociología han incursionado con sus corpus teóricos en la realización de *investigación educativa*. Por lo anterior, es indispensable ir demarcando a nuestra vez, los linderos por los cuales ha de connotarse nuestro entendimiento en torno a

la *investigación educativa*. La intencionalidad apunta a un enfoque de las diversas ciencias sociales pero *articulados* estos discursos en una lógica de aprehensión de lo real como *totalidad*; pero por ahora me centraré en decantar lo más precisamente, por el momento, las particularidades que implicamos en nuestra acepción de la *investigación educativa*.

En principio, las preocupaciones arriba mencionadas de las investigaciones sobre el currículo: ¿Qué enseñar?, ¿Cuánta enseñanza?, etcétera; las consideramos mayormente en su contenido social, como supeditada al contexto histórico en el cual se le estudia. Así mismo, la toma en cuenta su historia (deviniente) y de su historicidad (coyuntura, actualidad, presente), el cual se funde con la perspectiva de futuro —el que involucra la praxis social—, es decir con el factor político, deben ser estudiados primeramente por las ciencias sociales. Y, sin embargo, estos elementos no se contraponen con los estudios micro-pedagógicos; son su contorno explicativo y teorizante posibles. Ahora bien, como se verá estos planteamientos chocarán con las distinciones de De Landsheere, como por ejemplo aquí se acota:

“Sin dejar de tomar en cuenta la importancia capital de las normas (sobre todo en el terreno cultural y de la filosofía), reflexión que está orientada a reunir, coordinar y a hacer coherentes no sólo los resultados de las ciencias particulares, sino también los de los demás órdenes del saber, a fin de alcanzar una concepción global del mundo, estructurada y unificadora” (La traducción es nuestra. Cardinet y Schmutz, 1976, p. 40).

No hemos considerado, en este trabajo, las investigaciones de tal índole. Estas se basan esencialmente en juicios de valor y escapan de ese modo al campo de la ciencia, que exige un acuerdo en función de los hechos (y no de las creencias). La concepción de ciencia de Landsheere es sin duda durkheimiana. Señala el énfasis que la ciencia debe partir de los hechos (sociales) punto de partida de las “Reglas del método sociológico” de su compatriota. Existe demasiada evidencia de las limitaciones de dicho paradigma, como para discutir sobre su efectividad en los estudios socioeducativos. Sin embargo, De Landsheere consciente de lo útil de la mayor acotación posible en la delimitación de los campos, lo asume volviendo aún más claro tanto el campo de los hechos que le interesa estudiar, así como la metodología implícita (de las ciencias exactas), que conlleva finalmente una definición posterior. “Bien mirado es la expresión *investigación experimental educativa* la que menos se presta a confusión” (De Landsheere, 1996: 14).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

No obstante, la seguridad con la que De Landsheere emite sus juicios sobre lo que debe ser y cómo se debe estudiar, no le autorizan a elevarlos a rango de ley o autoridad en la materia. Con un poco de modestia intelectual, debería decir que ese es un punto de vista entre otros posibles para el estudio de lo educativo y sólo de una parte. Si bien no puede negarse que ciertos experimentos pedagógicos pueden coadyuvar a la mejora de

la educación, las ciencias encargadas de distinguir y explicar los contextos en que tales experimentos deban tener lugar; son sin duda alguna las ciencias sociales, incluyendo a la psicología social y al pseudo-marxismo. La psicopatología de la sociedad contemporánea señalada por Fromm; así como los problemas de malestar socio cultural denunciados por Freud y la unidimensionalidad puesta al descubierto por Marcuse, demuestran las grandes dimensiones de los problemas mundiales que ha generado la “evolución “ de la sociedad moderna; a los cuales sin duda la investigación educativa ha de tomar en cuenta para intentar incidir en mejoras culturales; antes de innovar enmiendas a la educación que se transmite sin reflexión autocrítica de generación en generación.

De Landsheere, atrincherado en los fundamentos de la ciencia experimental (el viejo, viejo mapa de las ciencias), pretende que sólo debe llamarse investigación educativa a la que realiza experimentos y los prueba; oculta que el motor de qué se observa tiene un ineludible rasgo subjetivo (la creencia de que eso es lo que se debe de observar y experimentar. Dichos fundamentos implican una concepción estática y ahistórica del mundo, digna de la época del mecanicismo. El autor siente desprecio por los problemas filosóficos que circundan al objeto educativo, así como por el pensamiento racionalista y crítico. Olvida que los cacareados “hechos de la ciencia” son producto de mediaciones sociales en donde los sujetos construyen su propia historia, por deleznable que esta sea en ocasiones. Su anacrónico método y su ideológica cosmovisión positivista del mundo, le impiden ver que las conciencias a educar son también productos sociales. Más aún, sus propios “principios” son resultado del alcance de sólo una mínima parte del conocimiento producido en una época específica.

Sin duda, la fragmentación del conocimiento inducida por el positivismo ha incidido negativamente en el *espartismo*, que se ha hecho famoso por su gran conocimiento sobre un “campo”; perdiendo de vista el andamiaje de la maquinaria de la totalidad social que, inercialmente arrolla a su paso todo intento de cambio a la maquinaria del *establishment* “cultural” actual. Pero a diferencia de la visión del marxismo diletante latinoamericano de los años setenta, aquí, la burguesía no son sólo victimarios y la demás sociedad civil las víctimas. Con el desastre ecológico mundial y la pauperización de la humanidad marginada, la ciencia positivista ha llevado a la totalidad mundial (incluyendo a las clases pudientes), a ver de cerca el fin del mundo, más allá de las predicciones bíblicas y, más acá de la realidad palpable.

Suponemos que al final todo se puede reducir a una pregunta: ¿por qué, o para qué la crítica a la llamada “Investigación Educativa”? Las razones son varias, pero la más importante radica en que, es una visión que permea a la mayoría de los objetos de investigación en educación en la Región latinoamericana. Esta es fomentada por personas que asumen sin más el discurso experimental; el que teme y odia a cualquier discurso que no acepte sus premisas. Más allá de las posibles discusiones sobre la materia, están también los intereses grupales y, dicho de manera muy llana, los “clubes de amigos” en que

se han constituido tales grupos, para constituirse a su vez en entes de presión al sistema. Al auto-presentarse como los directrices de la llamada investigación educativa, se forman en primera fila para la consecución de apoyos para sus “aportadoras” investigaciones –por lo menos en México–, según ellos científicas. Más aún, desde el centro geográfico en donde están al acecho del presupuesto, pretenden dictar línea de trabajo sobre los campos que deben ser prioridad en la *investigación educativa*, ya no digamos como median intereses creados por factores ajenos como ha sido la pandemia del covid (Aznar y otros, 2020). Los cuales no pasan de ser meros intentos de parches a la gran problemática educativa. Pronto estarán investigando, cómo un niño analfabeto, marginado y en pobreza extrema puede aprender inglés y computación, para lo cual negociarán un puesto en el gobierno y, o pedirán recursos para realizar tan importante trabajo en el cual ya sería el colmo que creyeran. O tal vez se lo creen por la excesiva falta de autocrítica. Se pasa por alto o se ignora, que existe una casi oculta división internacional del conocimiento: se recomienda a los países subdesarrollados institucionalizar un espíritu pragmático del conocimiento (el *know how* del uso tecnológico); mientras que los países líderes del mundo se apropian del derecho de erigirse como los productores del conocimiento.

REFERENCIAS

- Alian (Emile Chartier) (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris, PUF.
- Azevedo, F. de (1997). *Sociología de la educación*. México, FCE
- Aznar Díaz, I.; Cáceres Reche, M. P.; Marín Marín, J. A. y Moreno Guerrero, A. J. (2020). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19*. Madrid, Dykinson.
- Baldivieso, S. (2020). La construcción del saber del investigador en educación. *Sinergias educativas*, 5(2), 129-149.
- Bettelheim, B. y Janowitz, M. (1964). *Cambio social y perjuicio*. México, FCE.
- Binet, Alfred. (1973). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris, Flammarion.
- Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.
- Buber, Martin (1992). *On intersubjectivity and cultural creativity*. Chicago, Chicago University Press.
- Cardinet, J., y Schmutz, M. (1976). Critères pour un Catalogue des Recherches Pédagogiques. *Paedagogica Europaea*, 11(1), 37-73.
- Claparede, Edouard (1982). *Quelques mots sur le Collège de Genève*. Ginebra, Stapelmor.
- Condorcet (1983). *Reflexions et notes sur l'éducation*. Naples, Bibliopolis.

- De Landsheere, Gilbert (1996). *La investigación educativa en el mundo*. México, FCE.
- Daza-Orozco, C. E., Luque-Forero, A. C. ., & Padilla-Murcia, E. (Edits.) (2022). *Educación superior: sustentabilidad y prácticas innovadoras*. Bogotá, Editorial Politécnico Internacional.
- Durkheim, Emile (1990). *L'évolution pédagogique en France*. París, PUF.
- Durkheim, Emile (1992). *Education et sociología*. París, PUF.
- Ehrlich, L. H. y Wisser, R. (Comps.) (1988). *Karl Jaspers Today: Philosophy at the Thershold of the Future*. Nueva York: Center for Advanced Research in Phenomenology.
- Freinet, Célestin (1957). *L'école moderne francaise*. Montmorillon, Rossignol.
- Freire, Paulo (1965). *La educación: práctica de la libertad*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Tierra Nueva.
- Freud, Sigmund. (1976) *Presentación autobiográfica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guevara Alban, G. P.; Verdesoto Arguello, A. E. y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Fontamara.
- Gramsci, A. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gisella Boarini, M.; Inés Portela, A. y Elisa Di Marco, M. (2020). Epistemología y educación: ciencias de la educación e investigación educativa desde una mirada epistemológica. *Apuntes Universitarios*, 10(3), 113-130.
- Gómez García, G.; Cruz Campos, J. C. de la; Rodríguez Jiménez, C. y Ramos Navas-Parejo, M. (2020). *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional*. Madrid, Dykinson.
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. México, FCE.
- Hegel, G. (1975). *Principios de la filosofía del derecho*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Illich, I. (1973). *En América latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral.
- Jobert, J. C. (1970). *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago de Chile, Andrés Bello.
- Kant, Immanuel (1978). *La filosofía de la historia*. México, FCE.

Labraña, J. (2022). La teoría de sistemas sociales y el campo de estudios en educación superior. *Cinta de moebio*, 74, 51-64.

Llanos Ceballos, A. L. (2022). Metodología de la investigación interdisciplinaria: fundamentos y proyecciones. *Quipukamayoc*, 30(64), 63-76.

Massé Narváez, C. E. (2008). La construcción de objetos socioeducativos con base epistemológica. *Sociologías*, 19, 274-301.

Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064.

Pascagaza, E. F. y Estrada, L. C. C. (2020). Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en América Latina. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 55-76.

Salcedo, R. A. S. y Delgado, E. C. (2021). *Selección de lecturas de metodología de la investigación educativa*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.